

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Dijana Trajanovski

**ATRIBUCIJE USPJEHA I RAZINA SAMOSTALNOSTI DJECE
U DOBI OD 5 DO 7 GODINA**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Diplomski sveučilišni studij ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

**ATRIBUCIJE USPJEHA I RAZINA SAMOSTALNOSTI DJECE
U DOBI OD 5 DO 7 GODINA**

Diplomski rad

Predmet: Psihologija poticanja dječjeg razvoja

Mentorica: doc. dr. sc. Lara Cakić

Studentica: Dijana Trajanovski

Matični broj: 3571

Modul: razvojni

Osijek, rujan 2019.

Sadržaj

Sažetak	VI
Summary	VII
1. Teorija atribucije	2
1.1. Weinerov model atribucije postignuća.....	3
1.1.1. Atribucijske dimenzije	4
1.1.2. Kategorije uspjeha i neuspjeha.....	6
1.2. Utjecaji na atribucije	8
1.3. Problemi pri mjerenju atribucija	9
1.4. Atribucijski stil.....	9
1.5. Spolne razlike u atribuiranju	10
1.6. Atribucije i naučena bespomoćnost.....	10
2. Samostalnost djece	14
3. Anksioznost	16
4. Depresivnost.....	18
5. Ciljevi istraživanja.....	20
6. Metodologija	21
6.1. Sudionici.....	21
6.2. Instrumentarij	21
6.2.1. Zadaci skrivenih predmeta	21
6.2.2. Lista za procjenu samostalnosti djece	22
6.2.3. Skala za procjenu odgajatelja o ponašanju djece predškolske dobi – (TRF – Achenbach, 1991) - anksiozno – depresivni simptomi	22
6.3. Postupak	22
7. Rezultati i rasprava.....	24
7.1. Atribucije djece s obzirom na percipirani uspjeh na zadacima	24
7. 1.1. Atribucije djece s obzirom na percipirani uspjeh na rješivim zadacima.....	24
7. 1. 2. Atribucije djece s obzirom na percipirani uspjeh na nerješivim zadacima	26
7. 2. Vrste atribucija i broj rješениh zadataka	27
7. 2. 1. Vrste atribucija i broj rješениh rješivih zadataka	27
7. 2 .2. Vrste atribucija i broj rješениh nerješivih zadataka	28
7. 3. Točnost i/ili netočnost procjene uratka na zadacima	29
7. 4. Točnost i/ili netočnost zadatka i broj rješениh zadataka.....	30
7. 4. 1. Točnosti i/ili netočnost zadatka i broj rješениh rješivih zadataka.....	30
7. 4. 2. Točnosti i/ili netočnost zadatka i broj rješениh nerješivih zadataka	31
7. 5. Razina samostalnosti i broj rješениh zadataka.....	32
7. 5. 1. Razina samostalnosti djece i broj rješениh rješivih zadataka	32
7. 5 .2. Razina samostalnosti djece i broj rješениh nerješivih zadataka.....	33
7. 6. Razina samostalnosti i anksiozno – depresivni simptomi.....	33

7. 7. Ograničenja istraživanja	33
8. Zaključak	35
9. Literatura	36

Sažetak

Atribucije su uobičajna, svakodnevna objašnjenja uzroka ponašanja (Berk, 2015) koje osoba koristi kako bi objasnila zbog čega je došlo do takvoga ishoda aktivnosti (Hajnić, 2002). Prilikom odgoja djeteta treba podržati djetetove razvojne težnje te kroz samostalnost omogućiti djetetu razvijanje u samostalnu osobu spremnu misliti i djelovati prema svojim odlukama (Bašić, 2011). U ovom istraživanju ispitivala se povezanost atribucija uspjeha i razine samostalnosti djece te razine samostalnosti djece u dobi od pet do sedam godina s anksioznosti i depresivnosti.

Atribucije uspjeha procijenjene su na način da su djeca rješavala dva rješiva i dva nerješiva zadatka u kojima su morali pronaći odgovarajući broj skrivenih predmeta sa slike te su nakon toga trebala odgovoriti na pitanja o atribucijama. Razina samostalnosti djece procjenjivala se listom o samostalnosti za roditelje ispitane djece, a anksioznost i depresivnost procjenjivale su se skalom anksiozno – depresivnih simptoma. Roditelji su procjenjivali anksioznost i depresivnosti djece.

Najčešće korištena atribucija uspjeha u zadacima u ovome istraživanju bila je atribucija lakoće zadatka. Nadalje, utvrđeno je kako većina djece pogrešno procjenjuje svoj uspjeh na zadacima. Dobivena je negativna korelacija između anksioznosti i depresivnosti te samostalnosti.

Ključne riječi: *anksioznost, atribucije uspjeha, depresivnost, djeca, samostalnost*

Summary

Attributions are common explanations for behavior causes (Berk, 2015) which person uses to explain an outcome of an activity (Hajnić, 2002). It is necessary to support the child's developmental aspirations and to enable child to develop into an independent person ready to think and act according to his or her decisions (Bašić, 2011). This study examined the association between the attributions of success, the level of independence and anxiety and depression children aged five to seven years.

Attributions of success were assessed by children solving two solvable and two unsolvable tasks in which they had to find the number of hidden objects and after tasks children had to answer questions about attributions. The level of independence of children was evaluated by the list of independence for parents of exam children, anxiety and depression were assessed by the scale of anxiety – depressive symptoms. Parents evaluated the anxiety and depression of the children.

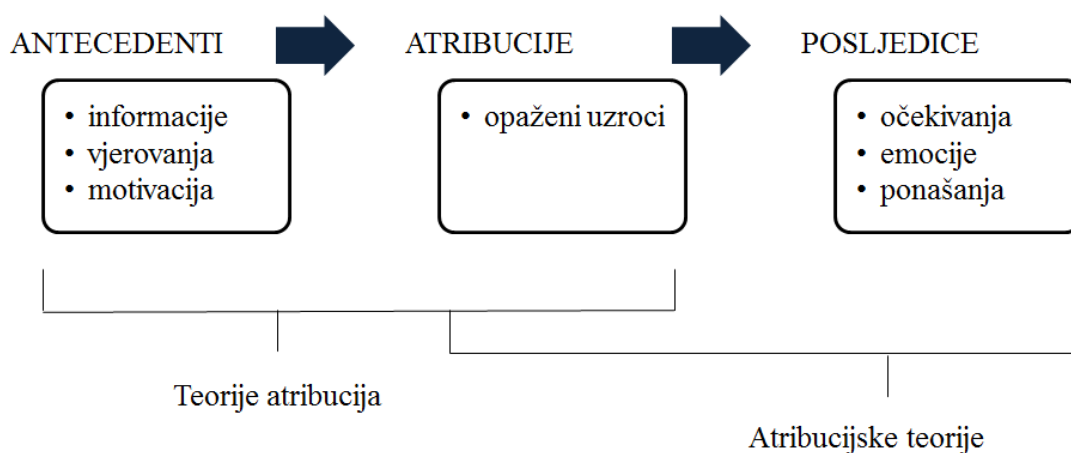
The most commonly used attributions of success in this research was attribution of task ease. Furthermore, it was found that most children misjudged their success on tasks. A negative association was found between anxiety and depression and independence.

Ključne riječi: *anxiety, attributions of success, depression, children, independence*

1. Teorija atribucije

Iako djeluju istoznačno, teorije atribucije i atribucijska teorija objašnjavaju različite dimenzije atribucijskog procesa (Mikulić, 2015). Prema Kelley i Michela (1980), teorije atribucije proučavaju veze između antecedenata, odnosno veze između informacija, vjerovanja i motivacije, dok se atribucijske teorije bave vezom između atribucija i posljedica atribuiranja, odnosno vezom između ponašanja, emocija i očekivanja. Drugim riječima, „teorije atribucije objašnjavaju kako ljudi oblikuju atribucije vlastitoga i tuđega ponašanja na temelju specifičnih antecedenata, tj. prethodnog iskustva, informacija, uvjerenja, motivacije i sl. S druge strane, atribucijske teorije bave se utjecajem atribucija na pojavu specifičnih ponašajnih, emocionalnih i kognitivnih posljedica.“ (Mikulić, 2015, str. 5).

„Prema atribucijskim teorijama čovjek je aktivni promatrač zbivanja oko sebe, motiviran da ta zbivanja objasni, kako bi bolje razumio i lakše se snalazio u složenoj realnosti koja ga okružuje.“ (Hajnić, 2002, str. 12) što se može vidjeti u općem modelu atribuiranja prikazanom na Slici 1.



Slika 1. Opći model atribuiranja (Kelley i Michela, 1980)

Antecedenti atribucije predstavljaju informacije, vjerovanja i motivaciju. Informacije se sistematiziraju prema: 1. konsenzusu (podudarnosti ponašanja ili ishoda pojedinca s ponašanjem ili ishodom drugih ljudi u istoj situaciji) 2. konzistentnosti (dosljednosti ponašanja ili ishoda u odnosu na ponašanje ili ishode u sličnim situacijama u prošlosti) i 3. distinktivnosti (jedinstvenosti određenoga ponašanja ili ishoda na određenu situaciju) (Kamenov, 1991). U slučaju manje dostupnosti informacija atribuiranje je više pod utjecajem

očekivanja i pretpostavki koje se nazivaju uzornim shemama te one predstavljaju relativno trajna i naučena vjerovanja pojedinca o odnosu ishoda i uzroka događaja (Hajnić, 2002). Motivacija za ustrajanjem u aktivnosti određena je prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u sličnim situacijama te načinom na koji osobe tumače uzroke svog postignuća (Dukić, 2017). Dukić (2017) tvrdi da osoba najprije prosuđuje razinu svoje sposobnosti, potom količinu uloženog truda, težinu izvršenog zadatka te prema Grgin (2004) količinu doživljenog zadovoljstva i sreće.

Unutar općeg atribucijskog modela, nalazi se područje poznato pod nazivom atribucijska postignuća koje je „sveobuhvatan i kompleksan model organiziran u skladu s općim modelom atribucija“ (Živković, 2017, str. 2) i koje je razvio psiholog Bernard Weiner sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Pavičić Takač i Varga, 2011).

1.1. Weinerov model atribucije postignuća

Američki psiholog Bernard Weiner najznačajniji je autor modela postignuća koji je prvi puta objavljen u članku „Percipiranje uzoraka uspjeha i neuspjeha“ (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest i Rosenbaum, 1971) čime je značajno utjecao na suvremenu psihologiju i njezinu primjenu (Mikulić, 2015).

U samim počecima, Weinerovim modelom nastojalo se objasniti uzročna ponašanja vezana uz postignuće, odnosno željelo se omogućiti promjene u motivaciji, emocijama, očekivanju i ponašanju koje slijede nakon atribucijskog procesa (Vrbešić, 2007). No, pomoću modela uslijedila su objašnjenja i nekih drugih pojava koje nisu vezane uz područje postignuća. Dokaz popularnosti i široke primjenjivosti teorije atribucije postignuća vide se u brojnim istraživanjima iz različitih područja (Kamenov, 1991), kao što su: emocionalni razvoj, depresija, naučena bespomoćnost, agresivnost, alkoholizam, usamljenosti itd. te su važan predmet proučavanja u socijalnoj i obrazovnoj psihologiji (Doise, 2008).

Model atribucije postignuća organiziran je kako bi obuhvaćao antecedente, atribucije i posljedice tih atribucija, odnosno sva tri područja u općem modelu područja atribuiranja (Pavlin – Bernardić, 2003), za razliku od modela atribuiranja Jonesa i Davisa (1965) te Kelleya (1967) koji primarno izučavaju odnos antecedenata i atribucija te ih ne zanimaju posljedice koje proizlaze iz tih atribucija.

Weinerov model atribucije usmjeren je prema pojmu odgovornosti (Manusov i Spitzberg, 2008) što se može objasniti djetetovim tumačenjem uspjeha ili neuspjeha gdje se uspješno dijete osjeća odgovornim za uspješnost, a neuspješno dijete doživljava sebe kao žrtvu nepovoljnih okolnosti (Pavičić Takač i Varga, 2011).

Weiner (1992) je smatrao kako je osobna motivacija, određena prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u sličnim situacijama, ali i načinom na koji se tumače uzroci osobnoga postignuća, pod utjecajem procesa kojim pojedinci teže razumijevanju sebe tvoreći uzročne atribucije vlastitoga postignuća (Jurković, 2016). Prema Weineru (1985), atribucije se mogu smjestiti na tri dihotomne dimenzije: lokus, stabilnost i kontrolabilnost te svaka dimenzija može utjecati na kognitivne i emocionalne reakcije koje izravno stvaraju ponašajne odgovore. Atribucijski model postignuća temelji se na pretpostavci da su kognitivne i emocionalne reakcije na uspjeh ili neuspjeh na zadatku ovisne o objašnjenjima koje osoba koristi kako bi objasnila zbog čega je došlo do takvog ishoda aktivnosti iz čega slijedi da kognitivne i emocionalne reakcije utječu na buduće ponašanje usmjereno prema postignuću (Hajnić, 2002)

1.1.1. Atribucijske dimenzije

Atribucije se klasificiraju s obzirom da tri obilježja: 1. mjesto uzroka uspjeha ili neuspjeha koje može biti unutrašnje (povezano s osobinama pojedinca) te vanjsko (povezano s obilježjima situacije), 2. stabilnost uzoraka uspjeha ili neuspjeha koja se opažaju kao razmjerno nepromjenjivi ili postojani te razmjerno nepromjenjivi ili nepostojani i 3. mogućnost kontrole gdje se uzrok uspjeha ili neuspjeha percipira kao više ili manje podložno djetetovoj kontroli (Beroš, 2015).

Lokus kontrole odnosi se na mjesto uzroka određenoga događaja ili ishoda uspjeha ili neuspjeha koji može biti internalni i eksternalni (Jurković, 2016). U internalnom ili unutrašnjem lokusu kontrole pojedinac uzrok ponašanja ili događaja pripisuje sebi, dok u eksternalnom ili vanjskom lokusu kontrole pojedinac uzrok ponašanja ili događaja pripisuje vanjskim faktorima. Drugim riječima, prilikom dodjeljivanja uzroka koriste se određena pravila: ako se ponašanje pojavljuje kod mnogih ljudi, ali samo u jednoj situaciji, zaključuje se da je uzrok vanjski, nasuprot tome, ako pojedinac pokazuje ponašanje u mnogim situacijama, tada se uočava da ponašanje ima unutarnji uzrok (Berk, 2015). Lokus kontrole

povezan je s očekivanjem uspjeha s naglaskom na veća očekivanja s obzirom na unutrašnja, a ne vanjska uvjerenja (Weiner, 2010). Lokus kontrole povezan je s ponosom, samopouzdanjem i zadovoljstvom (Forsyth i McMillan, 1981) zbog uspjeha i sramom, ljutnjom i bespomoćnosti zbog neuspjeha (Perry, Stupnisky, Daniels i Haynes, 2008).

Dimenzija stabilnosti odnosi se na vremensku prirodu uzorka (Živković, 2017). Razlikuju se uzroci ishoda koji su stabilni i oni koji su promjenjivi od situacije do situacije (Jurković, 2016). Stabilni uzroci se ne mijenjaju u vremenu, dok su nestabilni promjenjivi u vremenu i ovise o situaciji (Pavlin – Bernardić, 2003). Za razliku od lokusa, stabilnost je temelj pomaka očekivanja (Weiner, 2010). Ako će uzrok u budućnosti prevladati, očekuje se da se prethodni učinak pojavi bez obzira na lokus, dok će se, ako je uzorak promjenjiv, rezultat isto mijenjati (Weiner, Nierenberg i Goldstein, 1976). Stabilnost ima posljedice na očekivanja te utječe tamo gdje privremeni ili nestabilni uzroci impliciraju da se ishod možda neće ponoviti, dok trajni ili stabilni uzroci ukazuju na vjerojatnost ponavljanja ishoda (Perry i sur., 2008).

Dimenzija kontrolabilnosti uvedena je naknadno (Kurtović, 2012) kada je Weineru (1985) upućena kritika da se neki faktori mogu kontrolirati (npr. lijenost i tolerantnost), a drugi ne mogu (npr. talent). Kontrolabilnost je osobna mogućnost kontrole ishoda izvedbe te je povezana s procjenom odgovornosti i namjere (Weiner, 2005; prema Jurković, 2016). Kada dijete misli da je ishod zadatka pod njegovom osobnom kontrolom, to se naziva kontrolabilna atribucija. Suprotno od toga je nekontrolabilna atribucija koja kaže da dijete misli da ishod zadatka nije pod njegovom osobnom kontrolom. Kontrolabilne atribucije pojačavaju odgovornost za izvedbu i osjećaj krivnje nakon neuspjeha (Perry i sur., 2008).

Weiner i sur. (1971) proširili su tumačenje teorija te su dodali i četvrtu dimenziju, globalnost za koju Weiner (1986) tvrdi da nema teorijsku i empirijsku podršku kao njegove prethodne tri dimenzije. Weiner (2005; prema Jurković, 2016) opisuje globalnost kao dimenziju na temelju koje pojedinac procjenjuje je li uzrok ishoda globalan, odnosno očekuje li se u svim situacijama ili je specifičan za trenutačan ishod.

Pavičić Takač i Varga (2011) naglašavaju da atribucije nisu nužno stvarni razlozi zbog kojih dijete uspješno ili neuspješno obavlja zadatak te zbog toga teoretičari vlastita tumačenja mogućih uzroka drže utjecajnijima od stvarnih razloga djetetova uspjeha ili neuspjeha (Williams, Burden, Poulet i Maun, 2004). Moguća tumačenja uspjeha i neuspjeha Weiner (1974) svrstava u četiri najčešće kategorije uspjeha i neuspjeha.

1.1.2. Kategorije uspjeha i neuspjeha

Heider (1958) je u svojim radovima objašnjavao kako ljudi pa tako i djeca koja od oko treće godine počinju stvarati atribucije o uspjesima i neuspjesima (Berk, 2015), nastoje razumjeti ponašanje drugih iz svoje okoline (Hewstone, 1998) koji postupaju u skladu sa svojim uvjerenjima, bila ona točna ili ne (Pavlin – Bernardić, 2003). Stoga, prvu psihološku teoriju atribucije iznosi Heider (1958) konceptom koji se odnosi na percepciju ponašanja dispozicijski ili situacijski određenih (Jurić, 2014). Četiri klasična atribucijska objašnjenja uspješne ili neuspješne izvedbe zadatka najčešće su prisutna u empirijskim istraživanjima (Jurić, 2004), a Weiner i sur. (1971) ih smatraju najodgovornijima za ishode aktivnosti ili zadataka usmjerene prema postignuću. Atributi su: sposobnost, trud, sreća i težina zadatka. No, osim ovih atributa, postoje i druge odrednice uspjeha ili neuspjeha (Živković, 2017). Prema Kamenovoj (1991), vrijedi spomenuti i sljedeće attribute: drugi (obitelj, odgojitelji, prijatelji), motivacija (pažnja, interes), potrebne karakteristike (navike, stavovi) te fiziološki procesi (raspoloženje, zdravlje, zrelost). Zbog uspoređivanja i utvrđivanja povezanosti s posljedicama atribuiranja, Weiner, Russell i Lerman (1979) nastojali su utvrditi trodimenzionalnu klasifikaciju atributa uspjeha i neuspjeha prikazanu u Tablici 1.

Tablica 1. Trodimenzionalna klasifikacijska shema atributa uspjeha i neuspjeha (Weiner i sur., 1979)

	eksternalni		internalni	
	stabilni	nestabilni	stabilni	nestabilni
nepodložni kontroli zadatka	sposobnost	raspoloženje	težina	sreća
podložni kontroli zalaganje	tipično zalaganje	trenutno	odgojitelj drugih	trenutna pomoć

Sve odrednice mogu se kategorizirati prema tome jesu li internalne ili eksternalne, stabilne ili nestabilne, kontrolabilne ili nekontrolabilne (Živković, 2017). Empirijskim putem provjerava se postojanje pretpostavljenih uzročnih dimenzija, a u istraživanjima se nastoji utvrditi položaj pojedinih atributa na navedenim atribucijama (Vrbešić, 2007). Postojanje dimenzije mjesta uzročnosti najbolje je potvrđeno, dok je najslabije potvrđena dimenzija stabilnosti (Lugomer, 1988). Sposobnost je unutarnji i stabilan čimbenik te dijete nema veliku kontrolu nad njim, teškoća zadatka je vanjski i stabilni čimbenik izvan djetetove kontrole, trud je

unutarnji i nestabilni čimbenik nad kojim dijete ima najveću kontrolu, a sreća je vanjski i nestabilan čimbenik i dijete nad njim nema nikakvu kontrolu (Pavičić Takač i Varga, 2011).

U situaciji vlastitoga ili tuđega postignuća, dijete donosi zaključke o uzrocima tog postignuća na temelju percipirane sposobnosti za obavljanje zadatka, percipiranoga napora uloženoga u izvršavanju zadatka, percipirane težine zadatka i sreće (Vrbešić, 2007). Ako je uspjeh pripisan trudu dijete će se osjećati ponosnim na svoj rad (Pavičić Takač i Varga, 2011), no ako je istom uzroku pripisan neuspjeh, dijete će sebe kriviti što se nije dovoljno trudilo i osjećat će sram i žaljenje te će se od djeteta očekivati da poveća svoju motivaciju i ustrajnost (Weiner, 1992). U nekim slučajevima neuspjeha pripisanih nedostatku truda, dijete može preuzeti određeni stupanj vlastite odgovornosti što će rezultirati pokušajem ostvarivanja novih izazova s više samopouzdanja (Weiner, 1992). Prema Maclellan (2008), pripisivanje uspjeha lakoći zadatka budi osjećaj nade i sigurnosti, a uvjerenost da je teškoća zadatka uzrok neuspjeha budi ljutnju. Nije poželjno da dijete uspjeh ili neuspjeh pripisuje sreći jer ga takva atribucija uvjerava da trudom ne može promijeniti svoje rezultate na zadacima (Reyna, 2008). Ako se uspjeh pripisuje sposobnostima, dijete će se vjerojatno ohrabriti i nastaviti truditi, no postoji i opasnost od veće pasivnosti ukoliko dijete tumači neuspjeh nedostatku sposobnosti jer tada uči očekivati neuspjeh i počinje odabirati zadatke koji su mu ili lagani, ili preteški da bi doživio uspjeh (Pavičić Takač i Varga, 2011). Djetetovo očekivanje budućega uspjeha, emocionalne reakcije te njegovo buduće ponašanje, mijenjat će se ovisno o uzroku koje dijete pripisuje svojim dostignućima (Sorić i Vulić – Prtorić, 2006). Dijete s visokim postignućem koje vjeruje u svoje sposobnosti i trud radije pristupa zadatku koji je povezan s uspjehom (Weiner, 1974), a neuspjeh pripisuje lošoj sreći te ne osjeća krivnju i na taj način stvara svoje samopouzdanje (Jurić, 2004). Djeca koja vjeruju da su njihovi neuspjesi uzrokovani nedostatkom sposobnosti ili težinom zadatka očekuju manju uspješnost u budućnosti, nego djeca koja vjeruju da je njihov neuspjeh rezultat nedostatka truda ili loše sreće (Weiner, 1972). Istraživanja su pokazala da ljudi češće traže uzroke nakon neuspjeha, nego nakon uspjeha, odnosno češće nakon neočekivanih, nego nakon očekivanih događaja ili situacija (Weiner, 1985).

Atribucije djece utječu na njihove ciljeve. Djeca usmjerena na ovladavanje usmjerena su na ciljeve učenja, odnosno na povećanje vlastite sposobnosti trudom i traženje informacija kako da to naprave (Berk, 2015). Djeca će koristiti učinkovitije strategije učenja te će težiti zadacima koji nude izazov i napor (Ames i Archer, 1988) i njihova će se izvedba s vremenom poboljšati (Berk, 2015). Nasuprot tome, kod naučene bespomoćnosti djeca se usmjeravaju na

ciljeve izvedbe, a to su dobivanje pozitivnoga i izbjegavanje negativnoga vrednovanja osjećaja sposobnosti (Berk, 2015). Djeca su motivirana pokazati da su za nešto sposobni, ali i izbjegavati zadatke u kojima bi se moglo pokazati da su njihove sposobnosti niske. Ciljevi usmjereni na uspjeh, tj izvedbu, odnose se na želju pokazivanja kompetencija u svrhu dobivanja pozitivnih prosudbi (Darnon, Butera i Harackiewicz, 2007), posebice u odnosu na druge (Midgley, Kaplan i Middleton, 2001). S vremenom sposobnost više ne predviđa koliko će naučeno bespomoćna djeca biti uspješna te ta djeca ne razvijaju metagoknitivne i samoregulatorne vještine potrebne za visoko postignuće (Berk, 2015).

Weiner (1986) spominje još i dvije dodatne sheme, shema dovoljnosti i shema nužnosti. Shema dovoljnosti javlja se u situacijama tipičnoga rezultata, odnosno kada dijete uspije u laganom zadatku (Kun i Weiner, 1973) pa se uspjeh u zadatku opisuje samo jednim uzrokom (ili trud, ili sposobnost). Shema nužnosti javlja se u situacijama neuobičajnoga rezultata, odnosno kada dijete uspije u vrlo teškom zadatku gdje su potrebni i trud, i sposobnost (Pavlin – Bernardić, 2003). Obje sheme omogućuju predviđanje ishoda na temelju prisutnosti ili odsutnosti određenog uzroka, kao i zaključivanje o uzrocima na temelju određenog ishoda (Pavlin – Bernardić, 2003)

1.2. Utjecaji na atribucije

Ulogu u utjecaju na atribucije imaju roditelji i odgojitelji te sve osobe koje su u kontaktu s djetetom. Kada roditelji vjeruju da se malo toga može napraviti kako bi se sposobnost poboljšala ignoriraju informacije koje nisu dosljedne s njihovim percepcijama te ostavljaju malo prilika djetetu da izbjegne negativno roditeljsko vrednovanje (Berk, 2015). Djeca sa stilom naučene bespomoćnosti imaju roditelje koji vjeruju da njihovo dijete nije sposobno te da mora napornije raditi od drugih kako bi uspjelo (Berk, 2015). Kada dijete neuspije u zadatku, roditelj mu govori da je u redu odustati (Hokoda i Fincham, 1995; prema Berk 2015), a kada dijete uspije u zadatku, roditelj mu pruža povratnu informaciju koja prosuđuje osobine djeteta (Berk, 2015). Izjave o osobinama potiču djecu da usvoje nepromjenjiv pogled na sposobnost (Mueller i Dweck, 1998; prema Berk, 2015).

Na atribucije djece utječu i povratne informacije odgojitelja. Djeca su orijentirana na ovladavanje zadatkom kada imaju odgojitelje koji su brižni i koji im pomažu (Anderman i sur., 2001; Daniels, Kalkman i McCombs, 2001; prema Berk, 2015). Djecu će na učenje na ciljeve ovladavanja zadatkom prvenstveno motivirati odgojitelj koji je raspoložen i nasmijan,

koji uvažava i stvara ugodnu atmosferu u sobi dnevnog boravka te na djecu djeluje poticajno (Šejtanić, 2010). Djeca koja imaju nepodržavajuće odgojitelje smatraju da je njihova izvedba zadatakom kontrolirana izvana (sreća) (Berk, 2015). Odgojitelji s niskom razinom učinkovitosti ulažu malo ili premalo truda u pronalaženju novih materijala i planiranju tjednih tema koje potiču interes i izazov u djeci, pokazuju malo upornosti u radu s djecom te poučavaju na jednoličan način (Deemer, 2004). Djeca prestaju biti aktivna, smanjuje se postignuće što dovodi do toga da djeca sumnjaju u svoje sposobnosti (Skinner, Zimmer – Gembeck i Connell, 1998; prema Berk, 2015).

1.3. Problemi pri mjerenju atribucija

Prema Živković (2017) specifičan značaj pojedinih komponenti atribucija (internalno – eksternalno, stabilno – nestabilno) treba biti određeniji. Na primjer, atribut sreća može se „percipirati kao eksternalna, tj. kao slučajni događaj (npr. „Imao sam sreće.“) ili kao internalna (npr. „Ja sam osoba koja ima sreće.“) (Živković, 2017, str. 4). Kako će se osoba ponašati nakon atribuiranja ovisi o doživljenom ishodu i osobnoj percipiranosti uzroka tog ishoda (Vrbešić, 2007). Percepcija uzroka ponašanja ovisi o značajkama onoga koji percipira, osobinama ponašanja koje se percipiraju te društvenog konteksta u kojem se ponašanje događa (Heider, 1958). Djeca se razlikuju u važnosti koju pridaju različitim aktivnostima i potkrepljenjima koja su rezultat tih aktivnosti i njihovo ponašanje se mijenja s novim iskustvima koja oblikuju očekivanja i vrijednosti potkrepljenja (Pavlin – Bernardić, 2003).

Nadalje, internalni i eksternalni lokus kontrole mogu biti stabilni (npr. sposobnosti, težina zadatka) ili nestabilni (trud, sreća, umor) (Živković, 2017). Atribucije se mijenjaju u različitim situacijama i kontekstima stoga je teško predvidjeti atribucije uspjeha i neuspjeha koje će pojedinac imati u budućnosti (Živković, 2017). Važno je napomenuti da djeca ne moraju uvijek izjednačavati rješeni zadatak s uspjehom. Dijete se može osjećati uspješno čak i ako nije uspješno rješilo zadatak i obrnuto (Jurković, 2016).

1.4. Atribucijski stil

Atribucijski stil koristi se kako bi se objasnilo zašto ljudi pokazuju dosljedne razlike u vrsti atribucija koje stvaraju (Abramson, Seligman i Teasdale, 1978). Negativni atribucijski stil imaju osobe koje imaju tendenciju loše događaje objašnjavati internalnim, globalnim i

stabilnim uzrocima, a pozitivan atribucijski stil imaju osobe koje loše ishode objašnjavaju vanjskim, specifičnim i nestabilnim uzrocima (Mikulić, 2015). „Za osobe koje imaju negativan atribucijski stil postoji povećani rizik da postanu depresivne nakon negativnog događaja,, jer postoji mogućnost da će imati depresivne atribucije za te događaje (Mikulić, 2015, str. 7).

1.5. Spolne razlike u atribuiranju

Spol je važna predispozicija pri atribuiranju (Vrbešić, 2007). Dječaci češće pripisuju uspjeh visokim sposobnostima što im gradi i štiti ego (Živković, 2017), a djevojčice sreći (Ross i Fletcher, 1985) što negativno utječe na samopoštovanje, buduća očekivanja i ponašanja (Stipek, 1984). Spence, Deaux i Helmreich (1985) smatraju da su dječaci više orijentirani prema cilju, dok su djevojčice više orijentirane na međuljudske odnose. Dječaci češće pripisuju neuspjeh nedovoljnom trudu, dok djevojčice nedostatku sposobnosti (Ross i Fletcher, 1985). Kada naiđu na poteškoće, djevojčice krive svoje sposobnosti te im slabi učinkovitost u izvršavanju zadatka (Ryckman i Peckham, 2015).

Ishodi koji su u skladu s očekivanjima atribuiraju stabilnim uzrocima kao što su sposobnost i težina zadatka, a ishodi koji nisu u skladu s očekivanjima atribuiraju nestabilnim uzrocima kao što su trud i sreća (Deaux i Lewis, 1984). Uspjeh djevojčica manje se očekuje nego uspjeh dječaka pa je veća vjerojatnost da će uspjeh djevojčica više biti atribuiran sreći i lakoći zadatka, a manje sposobnostima i trudu (Pavlin – Bernardić, 2003). S obzirom da se neuspjeh djevojčica očekuje više nego neuspjeh dječaka, veća je vjerojatnost da se neuspjeh djevojčica, nego neuspjeh dječaka, pripiše nedostatku sposobnosti i truda, a manja težini zadatka i lošoj sreći (Pavlin – Bernardić, 2003). Razlike u atribuiranju će biti još i veće kada dječaci vjeruju da su kompetentniji nego djevojčice (Ryckman i Peckham, 2015).

1.6. Atribucije i naučena bespomoćnost

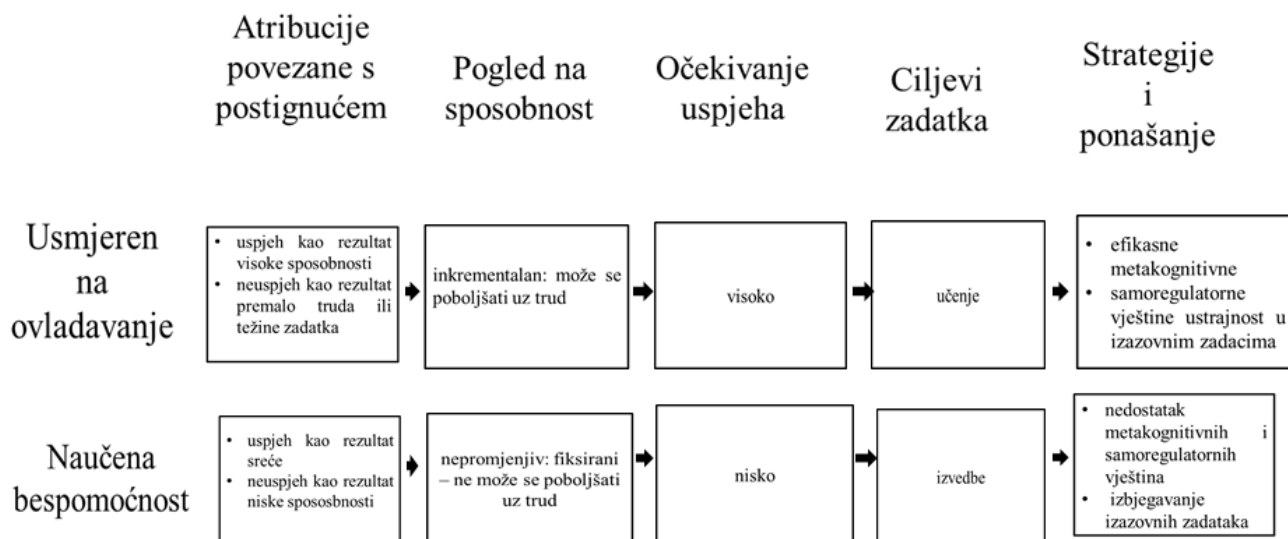
Naučena bespomoćnost slučajno je nastala u eksperimentima američnoga psihologa Martina Seligmana. Seligman (Miller i Seligman, 1975) je uočio kako se kod pasa javlja rezignacija, apatija te odustajanje od pokušaja izbjegavanja kada nisu u mogućnosti izbjeći šokove koje im zadaje istraživač (Seligman i Maier, 1967) te je učinak nazvao naučena bespomoćnost.

Prema definiciji Vaste, Haitha i Millera (1997) naučena bespomoćnost je stečeni osjećaj nekompetentnosti koji često proizlazi iz ponovljenih doživljaja neuspjeha te nastaje iz percepcije malo ili nimalo kontrole nad ugrožavajućim događajima. Naučena bespomoćnost najprije je uočena kod pasa (Miller i Seligman, 1975), potom je eksperimentalno potvrđena na štakorima (Seligman i Beagley, 1975), a zatim i na ljudima (Miller i Seligman, 1975) te je inducirana osobina ličnosti (Hiroto i Seligman, 1975).

Naučena bespomoćnost utječe na djecu emocionalno, spoznajno i ponašajno te je jedan od uzroka budućeg akademskog neuspjeha (Beroš, 2015). Djeca lako odustaju, dolazi do stalnog pada učinkovitosti, primjenjuju se neuspješne strategije rješavanja problema (Beroš, 2015). Kod djece sa naučenom bespomoćnosti postoji kognitivna onesposobljenost te smanjenje sposobnosti logičnoga percipiranja (Beroš, 2015), a sklonost usvajanju bespomoćnosti proizlazi iz ponovljene kritike (Vasta i sur., 1997). Longitudinalne studije pokazuju kako se naučena bespomoćnost kod djece stječe atribucijskim obrascem koji vodi depresiji i niskom postignuću (Nolen – Hoeksema, Girgus i Seligman, 1986).

Miller i Seligman (1975) tvrde da djeca bespomoćnost atribuiraju uzroku koji može biti stabilan ili nestabilan, globalan ili specifičan te interni ili eksterni. Odabrana atribucija utječe na očekivanja o budućem utjecaju bespomoćnosti (Jurić, 2004) te na taj način Miller i Seligman (1975) gotovo izjednačavaju svoju teoriju s atribucijskom teorijom Bernarda Weinerja (1974). Atribucije koju djeca koriste mogu biti vrlo značajne (Vasta i sur., 1997) i određuju obilježja njegove bespomoćnosti (Craske, 1988). Pripisivanje uspjeha stabilnim čimbenicima pokazuje kako djeca očekuju uspjeh u budućnosti, dok pripisivanje neuspjeha stabilnim čimbenicima upućuje na očekivanje neuspjeha u budućnosti (Jurković, 2016). Nužno je pripisati uspjeh sposobnostima jer su one unutarnje i stabilne te pomaže djetetu prihvatiti odgovornost za rezultate (Živković, 2017). Atribucija neuspjeha promjenjivim situacijskim i unutarnjim čimbenicima ne rezultira pojavom bespomoćnosti kod djece (Beroš, 2015). Podržavanje vanjske i nestabilne atribucije povećava vjerovanje da je loša sreća i nedostatak sposobnosti uzrok neuspjeha (Živković, 2017) te ih djeca nisu u mogućnosti kontrolirati što dovodi do povećanja bespomoćnosti (Beroš, 2015). Djeca se prestaju truditi jer im je to naporno i frustrirajuće te dolazi do smanjenja izvedbe. Također, dijete gubi kontrolu nad usvajanjem gradiva te nakon mnogo neuspjeha odustaje od daljnjih pokušaja (Beroš, 2015) s vrlo malo potrošenog vremena u potrazi za načinima prevladavanja istog tog neuspjeha (Diener i Dweck, 1978). Za bespomoćno dijete neuspjeh je neizbježan. Takvu djecu karakterizira pasivnost, kognitivni deficit, tuga, manjak samopoštovanja te snižena

asertivnost i konkurentnost (Nolen – Hoeksema i sur., 1986). Djeca mogu primijeniti ovo neprilagođeno ponašanje u novim situacijama gdje su zapravo sposobna za uspjeh, no misle da su njihovi naponi beskorisni (Arnold, 1997). Ova djeca imaju nepromjenjiv pogled na budućnost te odustaju, a da zapravo nisu ni pokušala (Berk, 2015). Slika 2. pokazuje kako naučena bespomoćnost sprječava djecu u ostvarenju svojih potencijala (Berk, 2015).



Slika 2. Posljedice atribucijskog stila usmjerenog na ovladavanje i naučene bespomoćnosti (Berk, 2015)

Naučena bespomoćnost uglavnom nije vidljiva do srednjega i kasnoga djetinjstva te je učestalija kod djevojčica što je posljedica odgojiteljeve povratne informacije djevojčicama i dječacima (Vasta i sur., 1997). Kada su dječaci neuspješni kaže im se da se nisu dovoljno trudili (indikator nedovoljnoga truda), a kada su djevojčice neuspješne kaže im se da su krivo odgovorile (indikator nedovoljnih sposobnosti) (Dweck i Goetz, 1980; prema Vasta i sur., 1997). Djevojčice počinju vjerovati da su njihove sposobnosti nedovoljne te novim zadacima pristupaju pesimistično s obzirom da više ovise o povratnim informacijama drugih te prema tim informacijama i prosuđuju svoje sposobnosti prema zadatku (Dweck, Davidson, Nelson i Enna, 1978), dok dječaci vjeruju da je njihov neuspjeh rezultat nedovoljno uloženog truda te ostaju motivirani u novim zadacima (Vasta i sur., 1997).

Brojna istraživanja pokazala su da se naučena bespomoćnost može djelomice otkloniti te ju je uspješno prevenirati ako odrasli razumiju njezine izvore (Vasta i sur., 1997). Prema Beroš

(2015), naučeni optimizam je alternativni način razmišljanja koji omogućava bijeg od pesimizma te se oslanja na atribucijsku teoriju. Naučeni optimizam tvrdi kako naučena bespomoćnost može biti spriječena pokazujući djetetu da će njegovi budući pokušaji rezultirati uspjehom, a ne neuspjehom te poučava dijete drugačijem razmišljanju o uzrocima neuspjeha (Beroš, 2015). Reinterpretacija atribucija potiče djecu koja su razvila naučenu bespomoćnost da vjeruju kako mogu prevladati neuspjeh ulaganjem više truda (Berk, 2015). Djeci se daju zadaci koji su dovoljno teški da iskuse poneki neuspjeh te su praćeni stalnim povratnim informacijama koje im pomažu revidirati njihove atribucije (Berk, 2015). Kada djeca uspiju, dobivaju dodatne povratne informacije kojima atribuiraju svoj uspjeh sposobnostima i trudu, a ne sreći (Berk, 2015). Treba rano započeti s reinterpretacijom atribucija (Berk, 2015). Što prije dijete stekne ovo iskustvo, to će borba protiv neuspješnosti biti uspješnija (Beroš, 2015).

2. Samostalnost djece

Vrlo često se, u praksi, roditelji i odgojitelji susreću s problemom djece vezanim uz samostalnost, a nerijetko se i događa da djeca pred polazak u školu ne znaju zavezati vezice, zakopčati gumbe, složiti svoje stvari i slično. Prilikom odgoja djeteta treba podržati djetetove razvojne težnje, tj. treba poticati postupno oslobađanje djeteta od odraslih te kroz samostalnost omogućiti djetetu razvijanje u samostalnu osobu spremnu misliti i djelovati prema svojim odlukama (Bašić, 2011).

Djeca razumiju svijet kao i odrasli, aktivna su u svijetu odraslih te preuzimaju jednakovrijedne uloge kao i odrasli (Bašić, 2009). Sazrijevaju u različitoj životnoj dobi (Buljan Flander i Karlović, 2004) te se od samih početaka bore za samostalnost, a za poticanje samostalnosti najbolje pomognu, ali i odmognu, roditelji koji često pokušavaju djetetu previše pomoći i to na pogrešan način tako što mnoge stvari odraduju umjesto djece (Grejza, 2017). Tako roditelji usporavaju djetetov razvoj i onemogućavaju djetetu izvođenje radnji koje će ga naučiti nešto o stvarnom svijetu i pomoći mu da izgradi samopouzdanje (Grejza, 2017) koje je zrcalo djetetova napretka na putu neovisnosti i vezano je za ono što dijete radi, način na koji to radi te rezultate koje postiže u tome (Maleš, Milanović i Stričević 2003). Stoga djeca mogu postati nesigurna u sebe i svijet oko sebe, povučena, introvertirana ili pak agresivna (Buljan Flander i Karlović, 2004).

Roditelji moraju pronaći ravnotežu između podržavanja samostalnosti djece te istovremenog pomaganja u izvršavanju samostalnih zadataka djece, kao i ograničavanja nekih aktivnosti. Većina roditelja nada se da će njihova djeca odrasti u samostalne odrasle osobe, samopouzdanе i sigurne u svoje odnose s drugima (Bowlby, 1956). Također, roditelji imaju snažan utjecaj, kako na djetetovu sliku o sebi, tako i na njegovu sliku svijeta oko sebe te na njegove aspiracije i samoostvarenje (Buljan Flander i Karlović, 2004). Roditelji koji pozitivno motiviraju dijete, pomažu mu da postane fleksibilna, kompetentna, odgovorna i samopouzdana odrasla osoba te oni potkrjepljuju djetetove uspjehe, pomažu mu da se uspješno nosi i s neuspjesima, motiviraju ga bez postavljanja pretjeranih zahtjeva i bez pretjeranog kritiziranja, dok previše kritični roditelji koji stalno narušavaju djetetove neuspjehe lako unište djetetovu motivaciju (Buljan Flander i Karlović, 2004).

Količina samostalnosti koju djeca dožive u svom odnosu s odgojiteljima i roditeljima utječe na njihove sposobnosti. Odgojitelji bi trebali pružati dovoljnu količinu pomoći koja ne smeta dječjem prirodnom razvoju, već im omogućuje samostalan rad te slobodu kretanja (Grejza,

2017). Dijete je spremno za nove avanture i nova učenja te mu je potrebno pokloniti puno strpljenja, pažnje i razumijevanja (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004), no često se oslanja na odrasle osobe prilikom samoostvarenja (Buljan Flander i Karlović, 2004). Dijete može samostalno raditi i donositi odluke, i unatoč tomu biti izloženo određenjima izvana, odnosno način djetetova rada i odluke uvijek su ovisne o drugima, uglavnom odraslim osobama (Bašić, 2009). Bitno je podržati djetetove razvojne težnje (Bowlby, 1956). Treba dopustiti djeci da donose jednostavne odluke poput odjeće koju će nositi svaki dan, dopustiti im da sudjeluju u kućanskim poslovima (npr. brisanje prašine, usisavanje, pranje suđa itd.), potaknuti ih da razmišljaju kako riješiti problem. Prema Buljan Flander i Karlović (2004) treba učiti dijete kako misliti, a ne što misliti. Što više djeca uče, to više žele znati i djelovati sami, a što više roditelji dopuštaju da djeluje samo, to mu više daju do znanja da vjeruju u njega i njegove sposobnosti (Buljan Flander i Karlović, 2004).

Dijete koje bira svoje aktivnosti i uspeva ih završiti uvježbava donošenje odluka i izgrađuje samostalnost (Grejza, 2017). Ako pak dijete pogriješi, treba mu omogućiti učenje na vlastitim greškama. Treba pustiti dijete da njegove posljedice postanu i njegova odgovornost (Buljan Flander i Karlović, 2004). U nekom trenutku, svako dijete će naići na neuspjeh te treba djecu naučiti kako su pokušaj i pogreška sastavni dio učenja.

Dijete treba odrasti u okruženju koje potiče samostalnost. Okolina treba djelovati prema razvojnim potrebama djece te tako poticati njihovu samostalnost, strpljenje i organiziranost (Grejza, 2017). Nadalje, dobra okolina i odgoj potrebni su djetetu kako bi ostvarilo potpuni potencijal i razvoj (Maleš i sur., 2003). Okolina ne treba postavljati svoja očekivanja previsoko jer će dijete početi osjećati pritisak, no ne bi trebala ni imati preniska očekivanja. Treba dati djetetu priliku da radi ono za što je sposobno. Okolina u kojoj je vidljiva pretjerana zaštita djeteta, stalno ponavljanje uputa, stalan nadzor nad djetetom može biti vrlo narušavajuća za samostalnost djeteta.

Bašić (2011) navodi da je dijete slobodnije što je sposobnije za samostalno djelovanje, međutim, slobodu ne treba pogrešno razumijeti jer ona ne znači da se sve smije, već suprotno, da su joj potrebne smislene granice (Grejza, 2017). Dijete putem granica oko sebe istražuje tko je ono zapravo (Grejza, 2017). Zbog toga je važno dijete što ranije navikavati na obavljanje nekih dužnosti kako bi se osamostalilo i tako moglo bez straha od neuspjeha suočiti i s težim zadacima.

3. Anksioznost

Anksioznost je emocionalno stanje karakterizirano osjećajem neugode, nemira i napetosti te predstavlja jedan od najkompleksnijih psiholoških fenomena (Vulić – Prtorić, 1999). Anksioznost je internalizirani poremećaj koji je usmjeren prema samom djetetu, teže uočljiv jer ne predstavlja opasnost za druge te ga mnogi ni ne primjećuju (Elezović, 2018).

Poljak i Begić (2016) navode dvije vrste anksioznosti: normalnu, tj. fiziološku anksioznost koja ima adaptivnu funkciju na nove ili ugrožavajuće situacije te patološku anksioznost koju obilježava strah bez prisustva vanjskog ugrožavajućeg objekta. Za većinu djece, anksioznost je normalna životna faza te nema značajno štetne učinke, odnosno ne ometa rast (Kazanjian i Choi, 2014) i važna je za očuvanje integriteta organizma (Poljak i Begić, 2016). Različiti oblici anksioznosti uobičajni su kod svakog djeteta koji ga upozoravaju da preuzme mjere opreza i pripremi se na buduće izazove s kojima će se suočavati tijekom odrastanja (Vulić – Prtorić, 2002). „Određeni stupanj anksioznosti poželjan je zbog motivacije osobe na produktivnije ponašanje“ (Poljak i Begić, 2016, str.311).

Anksioznost je prevladavajući anksiozni poremećaj koji obuhvaća 6 do 8 % djece i adolescenata (Poljak i Begić, 2016), polako se manifestira (Kazanjian i Choi, 2014) te se pojavljuju kao reakcija straha na aktivnost i situacije (Kazanjian i Choi, 2014). Često dolazi u komorbiditetu s drugim psihijatrijskim poremećajima (Poljak i Begić, 2016).

Simptomi anksioznosti grupiraju se u četiri područja: somatski, emocionalni, kognitivni i bihevioralni (Vulić – Prtorić, 1999). Na somatskom planu radi se o kardiovaskularnim, respiratornim, gastrointestinalnim i drugim promjenama potaknutima djelovanjem autonomnog živčanog sustava koji mobilizira tijelo na suočavanje s predstojećim problemom, na kognitivnom planu uglavnom se vidi potpuna intelektualna zbunjenost, a prevladavaju simptomi poput anticipacije nesreće i zabrinutost dok se na bihevioralnom planu prepoznaju tri dominantna ponašanja: izbjegavanje, stereotipije i slaba koordinacija (Rožmarić, 2016). Anksioznost rezultira i poremećajem spavanja, napetošću mišića te nemogućnošću koncentracije koji uznemiruju i smanjuju efikasnost djeteta (Kazanjian i Choi, 2014).

Glavno stanje anksioznosti je zabrinutost koja uključuje mogućnost onoga što bi se moglo dogoditi te tjera dijete da živi isključivo u svijetu „što ako“ (Kazanjian i Choi, 2014). Kada se djeca procjenjuju nedovoljno spremnima, situaciju procjenjuju kao prijeteću te dolazi do anksioznosti kao kognitivnog i emocionalnog procesa (Vrbešić, 2007). Anksioznu i

depresivnu djecu karakterizira negativna slika o sebi koja rezultira negativnom automatskom kognicijom te pojavom kognitivne trijade, odnosno negativnog viđenja sebe, svijeta te budućnosti (Golubović, 2001). Djeca imaju loše rezultate produktivnosti, vrlo rijetko sudjeluju u društvenim iskustvima te su izloženi većem riziku neuspjeha (Kazanjian i Choi, 2014).

Stanje anksioznosti je prolazno, no anksioznost se može promatrati i kao osobina ličnosti (Gugić, 2015). Anksioznost kao crta ličnosti odnosi se na relativno stabilne individualne razlike u procjeni situacija, pri čemu anksiozna djeca širok raspon situacija procjenjuju opasnim i prijetećim (Gugić, 2015).

Anksioznost se javlja u kontinuumu od normalnih, uobičajenih anksioznosti do onih koji po svom trajanju, stupnju neprilagođenosti, opsegu i intenzitetu prerastu u različite oblike anksioznih poremećaja (Vulić – Prtorić, 2002). Anksiozni poremećaji su separacijski anksiozni poremećaj, socijalni anksiozni poremećaj, generalizirani anksiozni poremećaj, specifična fobija, panični poremećaj s agorabijom ili bez nje, opsesivno – kompulzivni poremećaj, selektivni mutizam i posttraumatski stresni poremećaj (Poljak i Begić, 2016). Kod djece predškolske dobi specifični su anksiozni poremećaj separacije, socijalna anksioznost, poremećaj s pretjeranom anksioznošću i panični napadaji (Rožmarić, 2016).

Istraživanja pokazuju kako su djevojčice, starije od šest godina (Poljak i Begić, 2016), anksioznije od dječaka što se objašnjava tumačenjem da djevojčice više od dječaka u više situacija reagiraju anksioznim simptomima (Gugić, 2015). U korištenju strategija suočavanja, djevojčice češće koriste strategije usmjerene na emocije kao što su traženje socijalne podrške, izražavanje emocija jer su emocionalnije i spremnije drugima pružiti podršku, dok dječaci koriste strategije usmjerene na problem, kao što su planiranje i racionalno ponašanje jer ih se smatra ambicioznijima i nezavisnijima (Lacković – Grgin, 2000).

4. Depresivnost

Depresivni poremećaji su skupina poremećaja koje obilježavaju promjene u raspoloženju (Boričević Maršanić, Zečević, Ercegović, Paradžik i Grgić, 2016). „Depresija je emocionalni, psihički poremećaj čija su bitna obilježja promjene raspoloženja, utučenost, pomanjkanje radosti, čuvstvena praznina, bezvoljnost, gubitak interesa i niz tjelesnih tegoba“ (Hautzinger, 2002, str. 13). Depresija se opisuje kao emocionalno stanje neugodnih čuvstava tuge i očaja, praćeno osjećajem obeshrabrenosti i bezvrijednosti (Vidović, 2015). Depresivna osoba je bezvoljna i loše raspoložena, gubi interes za život i aktivnosti u kojima je do tada uživala (Vidović, 2015).

Simptomi depresije mogu trajati tjednima, ponekad i godinama, prije nego se uspostavi dijagnoza depresivnosti (Miko, 2015). Oni se mogu javiti u bilo kojoj dobi, mogu se smanjiti, ali i ponovno javljati u težem i neugodnijem obliku te mogu trajati od nekoliko dana do nekoliko godina (Vulić - Prtorić, 2004). Simptomi depresije dijele se na emocionalne, tjelesne, kognitivne i bihevioralne (Miko, 2015). Prema Vulić – Prtorić (2004), u emocionalne simptome uvrstavaju se tužno, utučeno, obeshrabreno raspoloženje, osjećaj ispraznosti, dosada, gubitak sposobnosti, nagle promjene raspoloženja, ljutnja, razdražljivost, osjećaj krivnje. Tjelesni simptomi karakterizirani su smanjenom učinkovitosti, teškoćama u obavljanju svakodnevnih aktivnosti, manjkom energije i umorom, promjenama u tjelesnoj težini te promjenama u spavanju (Vulić – Prtorić, 2004). U kognitivne simptome ubrajaju se bespomoćnost, nisko saopoštovanje, gubitak interesa, pokušaji samoubojstva, teškoće u koncentraciji, negativna percepcija sebe i budućnosti, a u bihevioralne simptome ubrajaju se agresivno ponašanje, izljevi bijesa, psihomotorni nemir i usporenost, socijalno povlačenje, problemi u obiteljskim i prijateljskim odnosima (Vulić – Prtorić, 2004). U predškolskoj dobi dominantni simptomi su iritabilnost, apatija, tjelesne pritužbe i plačljivost (Jembri, 2017). Kod djeteta se zapaža mračan izgled, slab imunitet i umor, nedostaje im uobičajeno razmetanje i hvalisanje kao kod nedeprativnih vršnjaka (Vulić - Prtorić, 2004).

Depresivni sindromi su rijetki kod djece predškolske dobi. Depresija se javlja u oko 0.3 i 1.4 % djece predškolske dobi (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler i Angold, 2003), a prosječna dob razvoja depresije je 27 godina (Miko, 2015). U dječjoj dobi depresija se gotovo podjednako javlja kod dječaka i djevojčica te se smatra da se poslije desete godine života taj omjer mijenja u korist djevojaka koje u adolescentnom razdoblju iskazuju veću učestalost javljanja depresije (Jembri, 2017).

Depresiju čine biološki, psihološki i okolinski faktori (Boričević Maršanić i sur., 2016). Od bioloških faktora najvažnije je gensko nasljeđe (Boričević Maršanić i sur., 2016), dok se u psihološke čimbenike razvoja depresije ubrajaju karakteristike temperamenta, negativni kognitivni stil, naučena bespomoćnost, deficit samokontrole i socijalnih vještina (Zalsman, Brenet i Weersing, 2006; prema Boričević Maršanić i sur., 2016). Okolinski čimbenici za rizik od depresije su stresni životni događaji, zlostavljanje, zanemarivanje, značajni gubici, razvod roditelja itd. (Zalsman, Brenet i Weersing, 2006; prema Boričević Maršanić i sur., 2016).

Oko 40 do 70 % djece i adolescenata s depresijom imaju još jedan psihički poremećaj (Birmaher, Ryan, Williamson, Brent, Kaufman, Dahl, Perel i Nelson, 1996). Najčešće komorbidne dijagnoze su anksiozni poremećaj, zlouporava sredstava ovisnosti, poremećaji ponašanja, ADHD, poremećaj osobnosti te teškoće učenja (Boričević Maršanić i sur., 2016). Prisutnost drugoga psihičkoga poremećaja uz depresiju povezana je s duljim trajanjem depresivne epizode, lošijim odgovorom na terapiju, većim postotkom suicidalnosti, oštećenjem funkcionalnosti (Zalsman, Brenet i Weersing, 2006; prema Boričević Maršanić i sur., 2016). Prosječno trajanje depresivne epizode u djece i adolescenata je između sedam do devet mjeseci (Boričević Maršanić i sur., 2016).

Cilj liječenja depresije u djece i adolescenata je uklanjanje simptoma i postizanje potpune remisije te unaprjeđivanje rasta i razvoja djeteta (Vitiello, 2009). Pristup liječenju djeteta je individualan, a način liječenja ovisi o dobi djeteta, kognitivnom razvoju, rizičnim i zaštitnim faktorima, jačini depresije te preferencijama djeteta (Boričević Maršanić i sur., 2016).

5. Ciljevi istraživanja

S obzirom da se brojne studije vode definicijom atribucije kao uobičajnih, svakodnevnih objašnjenja uzroka ponašanja (Berk, 2015), poput sreće, truda, sposobnosti i težine zadatka (Weiner, 1974), jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je utvrditi vrste atribucija i broj riješenih zadataka. Premda su brojne studije istraživale atribucije uspjeha i neuspjeha, vrlo malo je istraživanja rađeno s djecom predškolske dobi. Dakle, cilj je bio ispitati atribucije djece na percipirani uspjeh na zadacima te koliko djeca točno ili netočno procjenjuju svoj uradak na istim zadacima.

Nadalje, u praksi se vrlo često javlja problem samostalnosti djece te je prilikom odgoja potrebno podržati djetetove razvojne težnje i kroz samostalnost mu omogućiti razvijanje u samostalnu osobu koja misli i djeluje prema svojim odlukama (Bašić, 2011). Prema tome, cilj istraživanja bio je i ispitati razinu samostalnosti djece i njezinu vezu sa brojem riješenih zadataka, kako na rješivim, tako i na nerješivim zadacima.

Budući da poneka djeca vjeruju kako su njihovi neuspjesi rezultat nedostatka sposobnosti ili težine zadatka, očekuju manju uspješnost u budućnosti te se prestaju truditi (Weiner i sur., 1971). Roditelji ih demotiviraju te smatraju da dijete ništa ne može učiniti samostalno što onemogućava djetetu izvođenje radnji koje će ga naučiti nešto o stvarnom svijetu i pomoći mu da izgradi samopouzdanje (Grejza, 2017) i osjećaj samostalnosti.

S obzirom na gore navedeno, problemi istraživanja su:

1. Utvrditi kojim atribucijama djeca u dobi od 5 do 7 godina objašnjavaju svoj percipirani uspjeh rješivim i nerješivim zadacima.
2. Utvrditi postoji li povezanost između vrste atribucija koju djeca u dobi od 5 do 7 godina koriste i broja riješenih rješivih i nerješivih zadataka.
3. Utvrditi koliko su djeca u dobi od 5 do 7 godina točno i/ili netočno procjenila svoj uradak na zadacima.
4. Utvrditi postoji li povezanost između točno riješenog zadatka i procjene rješivosti rješivih i nerješivih zadataka djece u dobi od 5 do 7 godina.
5. Utvrditi postoji li povezanost između razine samostalnosti djece u dobi od 5 do 7 godina i broja riješenih rješivih i nerješivih zadataka.
6. Utvrditi postoji li povezanost anksioznosti i depresivnosti i razine samostalnosti djece u dobi od 5 do 7 godina.

6. Metodologija

6.1. Sudionici

U istraživanju su sudjelovala djece predškolske dobi (N=93) i njihovi roditelji iz četiri dječja vrtića na području grada Osijeka i okolice. Od ukupnog broja ispitanika (N=93), 53 (56.99%) su dječaci, dok su 40 (43.01%) djevojčice. Najmlađi ispitanici (N=3) imali su 63 mjeseca, dok je najstariji ispitanik imao 85 mjeseci. Prosječna dob djece je 73.99 mjeseci (6.2 godina).

6.2. Instrumentarij

6.2.1. Zadaci skrivenih predmeta

Zadaci skrivenih predmeta sastojali su se od rješavanja četiri zadatka, dva rješiva zadatka i dva nerješiva zadatka. Traženi broj predmeta u zadacima nije jednak. Broj predmeta u prvom rješivom zadatku je deset, a u drugom rješivom zadatku je 14. Broj predmeta u prvom nerješivom zadatku iznosi šest, dok u drugom nerješivom zadatku iznosi osam. Prvi i četvrti zadaci bili su rješivi, a drugi i treći zadaci bili su nerješivi. Pravilno rješenje je pronaći sve predmete koji se mogu naći na slici te u nerješivim zadacima uočiti da se dva predmeta ne mogu pronaći.

Neinformiranje djeteta o uspjehu ili neuspjehu na zadacima nužna je zbog povratne informacije djeteta o atribucijama. Kada dijete ne zna je li pronašlo sve tražene predmete sa slike, procjenjuje svoj uradak na zadatku u skladu sa svojim mišljenjem o vlastitim potencijalima koje može biti pozitivno, ali i negativno.

Prije rješavanja svakog zadatka djeci je dana ista uputa: "Ovdje se nalaze predmeti koji se svi nalaze na ovoj velikoj slici. Ti ih trebaš sve pronaći i prekrižiti. Kada misliš da si gotov/a reci." Kada su djeca završila zadatak ili htjela preći na drugi zadatak, upitalo ih se "Misliš li da si zadatak rješio/la uspješno ili neuspješno?". Kada su djeca odgovorila na postavljeno pitanje, upitalo ih se "Zašto to misliš?". Ako djeca nisu znala odgovoriti, bile su im ponuđene atribucije koje su djeca mogla izabrati. Ako su djeca rekla da su uspješno riješila zadatak, trebala su izabrati jednu od ponuđenih atribucija: "Uspješno sam rješio/la zato što sam pametan/pametna, zato što sam imao/la sreće, zato što je bilo lagano ili zato što sam se dovoljno potrudio/la" (Craske, 1988, str. 156). Ako su djeca rekla da su neuspješno riješila zadatak, trebala su izabrati jednu od ponuđenih atribucija: "Neuspješno sam rješio/la zato što

nisam pametan/pametna, zato što nisam imao/la sreće, zato što je bilo teško ili zato što se nisam dovoljno potrudio/la" (Craske, 1988, str. 156).

6.2.2. Lista za procjenu samostalnosti djece

U istraživanju je korištena lista procjene samostalnosti za roditelje ispitane djece. Lista se sastoji od socio - demografskih podataka djece (mjesec i godina rođenja) te 23 tvrdnje koje opisuju razinu samostalnosti djece procijenjene od strane roditelja. Tvrdnje za samostalnost preuzete su iz razvojne mape djece do 7 godina (Ivić, Novak, Atanacković i Ašković, 2013).

6.2.3. Skala za procjenu odgajatelja o ponašanju djece predškolske dobi – (TRF – Achenbach, 1991) - anksiozno – depresivni simptomi

Skala za procjenu ponašanja djece predškolske dobi od strane roditelja sastoji se od dva dijela. Prvi dio skale odnosi se na opće podatke o djetetu, a drugi dio obuhvaća sto čestica koje se odnose na ponašanje djeteta. Od roditelja se tražilo da odgovore u kojoj mjeri svaka tvrdnja opisuje djetetovo ponašanje. Svaku tvrdnju roditelji posebno mjere na skali od tri vrijednosti: 0 = nije istina, 1 = djelomično ili ponekad istina, 2 = potpuna istina ili često istina. Spajanjem prvoga i drugoga dijela skale dobiva se osam užih problemskih skala. Na temelju tih osam sindroma dobivaju se faktori drugoga reda: internalizacija (povučenost, somatske pritužbe, anksiozno-depresivni simptomi) i eksternalizacije (agresivno ponašanje i delinkventno ponašanje). Obradom podataka dobiva se zastupljenost anksioznih – depresivnih simptoma.

U ovom radu korištena je skala anksiozno-depresivnih simptoma preuzeta iz CBCL-a koja se sastoji od osam tvrdnji. Na američkom uzorku koeficijent pouzdanost (Cronbach`s alpha) iznosi .86 (Achenbach, 1991). Na uzorku od 845 predškolske djece koja pohađaju vrtiće u Rijeci za ovu je skalu dobiven koeficijent pouzdanosti od .70 (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2002). Na ovdje ispitanom uzorku koeficijent pouzdanost (Cronbach`s alpha) iznosi .68.

6.3. Postupak

Ispitivanje je provedeno od veljače do travnja 2019. godine u četiri dječja vrtića na području grada Osijeka i okolice. Prije istraživanja zatražena je suglasnost ravnateljice osječkih vrtića

za provođenje istraživanja. Svi roditelji ispitivane djece dali su pisani pristanak za sudjelovanje njihova djeteta u istraživanju. Djeci je prije samog ispitivanja bilo objašnjeno da će sudjelovati u ispitivanju. Djeca su ispitivana individualno i mogla su u svakom trenutku odustati. Ispitivanje svakog djeteta trajalo je oko 20 minuta. U vrtiću su roditeljima djece podijeljene liste o procjeni samostalnosti i skale anksiozno – depresivnih simptoma njihove djece. Roditeljima djece rečeno je kako je ispunjavanje ankete anonimno i kako će se rezultati ankete i rješavanje zadataka skrivenih predmeta djece isključivo koristiti u istraživačke svrhe te da je važno anketu ispuniti iskreno. Za ispunjavanje ankete roditelji djece imali su tjedan dana.

7. Rezultati i rasprava

7.1. Atribucije djece s obzirom na percipirani uspjeh na zadacima

Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi koje atribucije djeca koriste za objašnjavanje percipiranog uspjeha na zadacima. Djeca su rješavala četiri zadatka, od čega su dva zadatka bila rješiva i dva zadatka nerješiva te su im nakon svakog zadatka bile ponuđene četiri atribucije uspjeha te četiri atribucije neuspjeha. Ukoliko djeca nisu odgovorila na pitanje otvorenoga tipa ("Misliš li da si zadatak rješio/la uspješno ili neuspješno? Zašto to misliš?") bile su im ponuđene atribucije ("Uspješno sam rješio/la zato što sam pametan/pametna, zato što sam imao/la sreće, zato što je bilo lagano ili zato što sam se dovoljno potrudio/la". Neuspješno sam rješio/la zato što nisam pametan/pametna, zato što nisam imao/la sreće, zato što je bilo teško ili zato što se nisam dovoljno potrudio/la" (Craske, 1988, str. 156)). Atribucije korištene za objašnjavanje uspjeha na rješivim i nerješivim zadacima, analizirane su kao zasebna cjelina.

7. 1.1. Atribucije djece s obzirom na percipirani uspjeh na rješivim zadacima

Nakon što su djeca završila s rješavanjem rješivog zadatka, pitalo ih se misle li da su zadatak riješili uspješno ili neuspješno. Kada su djeca odgovorila na postavljeno pitanje, pitalo ih se zašto to misle. Ako djeca nisu znala odgovoriti, bile su im ponuđene atribucije koje su mogli izabrati za uspješno rješavanje i za neuspješno rješavanje zadatka. Ponuđene atribucije bile su: trud, sposobnost, sreća, lakoća zadatka, nedovoljan trud, nedovoljna sposobnost, loša sreća te težina zadatka (Craske, 1988). U Tablici 2 prikazane su vrste atribucija pri uspješno i neuspješno rješenom prvom rješivom zadatku.

Tablica 2 Vrste atribucija uspjeha pri uspješno i neuspješno rješenom prvom rješivom zadatku

atribucije uspjeha	percipirani uspjeh	
	uspješno	neuspješno
trud	11.8 %	6.5 %
sposobnost	9.7 %	7.5 %
sreća	7.5 %	4.3 %
lakoća zadatka	20.4 %	15.1 %
nedovoljan trud	0 %	1.1 %
nedovoljna sposobnost	1.1 %	1.1 %
loša sreća	1.1 %	2.2 %
težina zadatka	4.3 %	6.5 %
ukupno	55.9 %	44.1 %

U tablici 3 prikazane su vrste atribucija uspjeha pri uspješno i neuspješno rješenom drugom rješivom zadatku.

Tablica 3 Vrste atribucija uspjeha pri uspješno i neuspješno rješenom drugom rješivom zadatku

atribucije uspjeha	percipirani uspjeh	
	uspješno	neuspješno
trud	17.2 %	1.1 %
sposobnost	15.1 %	2.2 %
sreća	10.8 %	1.1 %
lakoća zadatka	31.2 %	4.3 %
nedovoljan trud	1.1 %	0 %
nedovoljna sposobnost	1.1 %	1.1 %
loša sreća	3.2 %	1.1 %
težina zadatka	8.6 %	2.2 %
ukupno	88.2 %	11.8 %

U oba rješiva zadatka uspjeh djeca najviše je pripisivan atribuciji lakoća zadatka, 20.4 % djece u prvom rješivom (Tablica 2), te 31.2 % djece u drugom rješivom zadatku (Tablica 3). S obzirom da je lakoća zadatka vanjski i stabilni čimbenik (Pavičić Takač i Varga, 2011), u djeci se budi osjećaj nade i sigurnosti (Maclellan, 2008) što im je vjerojatno unijelo više samopouzdanja za daljnje rješavanje zadataka. Moguće je da je djeci zadatak bio stvarno lagan te su smatrala kako se ne trebaju previše potruditi niti koristiti svoje sposobnosti kako bi ga riješila, iako su ih poneka djeca i smatrala bitnima (vidi Tablicu 2 i Tablicu 3).

Više od polovice djece (55.9 %) izjasnilo se da su uspješno riješili prvi rješivi zadatak, dok su skoro sva djeca (88.2 %) izjavila da su uspješno riješili drugi rješivi zadatak. Zanimljivo je kako je rijetko koje dijete pripisalo neuspješno riješen zadatak atribucijama neuspjeha. Oko 10 % djece izjavilo je kako je neuspješno riješilo prvi rješivi zadatak, a najviše neuspjeha (6.5 %) dodjeljeno je težini zadatka, dok je manje od 5 % djece izjavilo kako je neuspješno riješilo drugi rješivi zadatak te su neuspjeh također najviše pripisali težini zadatka (2.2 %) (vidi Tablica 2 i Tablica 3). Moguće je da je na atribucije djece imao utjecaj odgojiteljica koje su im prije istraživanja govorile da se trude te da zadaci nisu teški.

Dakle, najviše atribucija uspjeha pripisano je lakoći zadatka koja je stabilni i vanjski čimbenik nad kojim djeca nemaju kontrolu, dok je najmanje atribucija uspjeha pripisano nedovoljnom trudu koji je unutarnji i nestabilan čimbenik nad kojim djeca imaju najveću kontrolu. Rezultati bi se mogli objasniti svjesnošću djece o uspješnosti na zadacima i ozbiljnim pristupom zadacima.

U istraživanju Rholesa, Blackwella, Jordana i Waltersa (1980) predškolska djeca su atribucije uspjeha pak najviše pripisivala sposobnostima i trudu kada su uspješno riješila zadatke, dok su neuspjeh u zadacima pripisivali nedovoljnom trudu i nedostatku sposobnosti.

7. 1. 2. Atribucije djece s obzirom na percipirani uspjeh na nerješivim zadacima

Nakon što su djeca završila s rješavanjem nerješivog zadatka, također ih se pitalo misle li da su zadatak riješili uspješno ili neuspješno te zašto to misle. I u ovim zadacima bile su im ponuđene atribucije koje su mogli izabrati za uspješno rješavanje i za neuspješno rješavanje zadatka, a koje su se temeljine na Weinerovim (1974) atribucijama postignuća: trud, sposobnost, sreća, lakoća zadatka.

U oba nerješiva zadatka djeca su uspjeh najviše pripisala atribuciji lakoća zadatka, kao i u oba rješiva zadatka. U prvom nerješivom zadatku 26.9 % djece pripisalo je uspjeh atribuciji lakoća zadatka, dok je 35.5 % djece uspjeh atribuciji lakoća zadatka pripisalo u drugom nerješivom zadatku. Poslije atribucije lakoće zadatka, djeca su birala i trud te sposobnost kao glavne atribucije percipiranog uspjeha.

Gotova sva djeca su oba nerješiva zadatka, 73.1 % djece u prvom nerješivom i 82.8 % djece u drugom nerješivom zadatku, smatrala uspješno rješanim bez obzira što zadaci nisu bili rješivi. Uzrok tome moguć je u povratnoj informaciji kojom se nije objasnilo djeci da je zadatak nerješiv te koji Rholes i sur. (1980) u svome istraživanju objašnjavaju činjenicom da djeca prestaju rješavati zadatak nakon određenog vremena zato što misle da su sve uspješno riješila ili zato što odustanu od traženja skrivenih dijelova.

7. 2. Vrste atribucija i broj rješениh zadataka

S obzirom na vrste atribucija koje djeca koriste u rješavanju zadataka, ispitivana je povezanost atribucija i broja odgovora rješениh zadataka. S obzirom da su zadaci kategorizirani kao rješivi i nerješivi, rezultati su se obradili kao zasebna cjelina.

7. 2. 1. Vrste atribucija i broj rješениh rješivih zadataka

Utvrđeno je kako oba rješiva zadatka većina djece zapravo nije riješila. Prvi rješivi zadatak nije riješilo čak 94.6 % djece, dok drugi rješivi zadatak nije riješilo 62.5 % djece.

S obzirom da gotovo nijedno dijete nije riješilo prvi rješivi zadatak, zanimljiva je činjenica kako je 34.4 % djece koja su neuspješno riješila zadatak izabralo atribuciju lakoće zadatka kao percepciju svoga uspjeha na zadatku. U istraživanju Rholesa i sur. (1980) potvrđeno je kako djeca vrtićke dobi neuspjeh na zadatku ne ocjenjuju većom težinom zadatka kao djeca školske dobi. Nadalje, neuspješno je zadatak riješilo i 17.2 % djece koji su uspjeh percipirali atribucijom sposobnosti te 16.1 % djece koji su se koristili atribucijom truda. Prvi rješivi zadatak jedno je dijete riješilo uspješno, no atribuciju uspjeha pripisalo je nedovoljnom trudu.

Što se tiče drugog rješivog zadatka, rezultati su vrlo slični. Kao i u prethodnom zadatku, najviše djece (24.7 %) izabralo je atribuciju lakoća zadatka kao percepciju uspjeha premda nisu uspješno riješili zadatak. Djeca (11.8 %) koja su neuspješno riješila drugi rješivi zadatak

koristila su se atribucijom truda, dok se 9.7 % djece koristilo atribucijom sposobnosti u objašnjavanju percepcije uspjeha. Zanimljiva je činjenica da je dvoje djece koji su uspješno riješili zadatak, atribuciju uspjeha pripisalo lošoj sreći i nedostatku sposobnosti.

Moguće je kako su djeca koja nisu riješila zadatke bila motivirana od strane vanjskog utjecaja (odgojiteljice) te kako su zbog toga svoje greške zanemarili kao i svoj neuspjeh. Nadalje, moguće je da su djeca visokog samopouzdanja te ne vide da su pogriješila, odnosno vjeruju kako ne mogu pogriješiti te da je sve što urade točno i dobro. Zanimljivo je kako je troje djece koja su uspješno riješila zadatak, uspjeh percipirala nedovoljnom trudu i sposobnostima te lošoj sreći. Suprotno od djece koja nisu uspješno riješila zadatak, a percipirala su ga pozitivnim atribucijama uspjeha.

7.2.2. Vrste atribucija i broj riješenih nerješivih zadataka

Rezultati broja riješenih nerješivih zadataka malo su drugačiji nego broja riješenih rješivih zadataka. Prvi nerješivi zadatak, više od polovice djece (58.1 %) nije uspješno riješilo. Nasuprot tome, drugi nerješivi zadatak, uspješno je riješilo čak 75.3 % djece.

Kao i u rješivim zadacima, većina djece (23.7 %), koja je neuspješno riješila prvi nerješivi zadatak, percepciji uspjeha pripisala je atribuciju lakoća zadatka. Atribucija koja slijedi nakon atribucije lakoća zadataka je sposobnost koja je, također, pripisana uspjehu iako su djeca (10.8 %) zadatak neuspješno riješila.

S obzirom na prethodne rezultate rješivih i nerješivog zadataka, očekivani rezultat drugog nerješivog zadatka bio je da će većina djece neuspješno riješiti zadatak. No, očekivanja se nisu potvrdila. Naime, većina djece (75.3 %) je drugi nerješivi zadatak riješila točno. Percipirani uspjeh 23.7 % djece dodijelilo je atribuciji lakoće zadatka, dok je 14 % djece uspjeh atribuiralo trudom.

S obzirom na veliku razliku u uspješnosti i neuspješnosti na zadacima, moguće je kako su djeca krivo shvatila koncept atribuiranja. Moguće je kako su djeca sama sebe uvjerila kako su zadaci lagani te netočno riješeni nerješivi zadatak interpretirali atribucijom lakoća zadatka. Drugim riječima, s obzirom da su djeca zadatak interpretirala kao lagan, moguće je kako su smatrali da se ne trebaju potruditi te su uspjeh pripisali lakoći zadatka. Isto tako, djeca koja su

rješila točno drugi nerješivi zadatak možda su se više potrudila jer su prije toga primjetili da im rješavanje zadataka baš i ne ide.

7. 3. Točnost i/ili netočnost procjene uratka na zadacima

U ovom istraživanju se procjenjivao broj djece koja svoj uradak na rješivim zadacima procjenjuju točno ili netočno. Rezultati su prikazani u postocima.

U Tablici 4 prikazane su točnosti i netočnost procjene uratka djece na prvom rješivom zadatku.

Tablica 4 Točnost i/ili netočnost procjene uratka na prvom rješivom zadatku

rješenje i izjava	postotak točne ili netočne procjenjenosti
nisu rješili – navode da nisu	44.1 %
nisu rješili – navode da jesu	50.5 %
rješili – navode da nisu	0 %
rješili – navode da jesu	5.4 %

Malo više od polovice djece (50.5 %) netočno procjenjuje svoje rezultate na zadacima, dok 44.1 % djece točno procjenjuju zadatak koji nisu rješili. Nadalje, nitko od djece koji su rješili zadatak nisu rekli da isti nisu rješili. Dakle, nijedno dijete koje je rješilo zadatak nije netočno procjenilo svoj uspjeh.

U Tablici 5 prikazane su točnosti i netočnost procjene uratka djece na drugom rješivom zadatku.

Tablica 5 Točnost i/ili netočnost procjene uratka na drugom rješivom zadatku

rješenje i izjava	postotak točne ili netočne procjenjenosti
nisu rješili – navode da nisu	11.8 %
nisu rješili – navode da jesu	51.6 %
rješili – navode da nisu	0 %
rješili – navode da jesu	36.6 %

Više od polovice djece (51.6 %) u procjeni točnosti i netočnosti svog uspjeha na drugom rješivom zadatku griješi. Odnosno, većina djece koja nije uspješno rješila zadatak, izjavljuje da je bila uspješna na zadatku. Isto kao i u prvom rješivom zadatku nitko od djece nije netočno procijenilo svoj uspjeh na uspješno rješenom zadatku.

S obzirom na mali broj uspješno rješених zadataka te veći broj neuspješno rješених zadataka, u ovdje ispitanom uzorku istraživanja pokazuju da mnogo djece loše procjenjuje realnost svoga uspjeha. Djeca koja su uspješno rješila zadatak te i navode da su uspješno rješila zadatak, odnosno, djeca koja su dobro procijenila svoju uspjeh vjerojatno poznaju svoje sposobnosti i vještine, lakše podnose neuspjeh te imaju usvojeni kriterij za prihvaćanje vrednovanja na zadacima (Starc i sur., 2004). S druge strane, djeca koja loše procjenjuju svoj uspjeh na zadacima vjerojatno su osjetljivija na kritiku te razvijaju mehanizme kojima izbjegavaju neuspjehe (Starc i sur., 2004) zavaravajući sebe o uspjehu, tj. neuspjehu na zadacima. S obzirom da takva djeca imaju potrebu afirmirati se kao uspješna te s obzirom da vlastiti uspjeh procjenjuju iz uspoređivanja s vršnjacima (Starc i sur., 2004) nije iznenađujuće da je većina djece krivo procijenila svoj uspjeh što je u skladu sa dobivenim rezultatima.

7. 4. Točnost i/ili netočnost zadatka i broj rješених zadataka

Osim točnosti i netočnosti zadatka, ispitivalo se koliko je predmeta sa slike dijete pronašlo te kako je broj pronađenih predmeta dijete povezalo s uspješno ili neuspješno rješеним zadacima.

Traženi broj predmeta u zadacima nije jednak. Broj predmeta u prvom rješivom zadatku je deset, a u drugom rješivom zadatku je 14. Broj predmeta u prvom nerješivom zadatku iznosi šest, dok u drugom nerješivom zadatku iznosi osam.

7. 4. 1. Točnosti i/ili netočnost zadatka i broj rješених rješivih zadataka

Traženi broj predmeta sa ponuđene slike u prvom rješivom zadatku iznosi deset. Svih deset predmeta sa slike pronašlo je 5.4 % djece te je svoj uspjeh na zadatku procijenilo uspješnim. Samo četiri predmeta sa slike pronašlo je 16.1 % djece, ali se svejedno proglasilo uspješnim u rješavanju zadatka. Od ukupno 88.2 % djece, 82.8 % je krivo procijenilo svoj uspjeh na zadatku s obzirom da nisu pronašli sve predmete na slici. Preostalih 11.8 % djece nije

uspješno rješilo zadatak što su i naveli tijekom ispitivanja. Zanimljivo je kako niti jedan predmet sa slike nije pronašao jedno dijete, ali se svejedno izjasnilo uspješnim u zadatku.

U drugom rješivom zadatku traženi broj predmeta sa slike je 14. Sve predmete sa slike pronašao je 35.5% djece, dok je 3.2 % djece nedostajao samo jedan predmet sa slike, ali su se proglasila neuspješnim u zadatku. Od ukupno 88.2 % djece, 52.7 % djece je krivo procijenilo svoj uspjeh na zadatku s obzirom na broj pronađenih predmeta sa slike. Isto kao i u prvom rješivom zadatku, jedno dijete nije pronašao nijedan predmet sa slike, ali se izjasnilo uspješnim u zadatku.

Dobiveni rezultati bi se mogli objasniti činjenicom da djeca subjektivno doživljavaju atribuciju truda. Poneka djeca, poput djece koja su se izjasnila uspješnim u zadatku, a nisu pronašla niti jedan predmet sa slike, mogu smatrati da su se potrudila samim time što su pogledala i nekoliko minuta tražila predmete na slici, no nisu ih pronašli. Nadalje, neka djeca kojima je ostao po jedan predmet sa slike za pronaći proglasila su se neuspješnim na zadatku jer su vjerojatno kritičniji prema sebi i imaju visoke kriterije. Takav stav mogao bi se poistovjetiti s perfekcionizmom (Belavić, 2006) koji je definiran kao crta ličnosti koja uključuje pretjeranu samokritičnost, sumnju u vlastitu efikasnost, pretjeranu zabrinutost oko pogrešaka, pretjeranu organizaciju te potrebu za zadovoljavanjem tuđih očekivanja (Frost, Marten, Lahart i Rosenblate, 1990).

7. 4. 2. Točnosti i/ili netočnost zadatka i broj rješених nerješivih zadataka

Traženi broj predmeta koji se može naći na ponuđenoj slici u prvom nerješivom zadatku iznosi šest. Dva predmeta sa slike ne mogu se naći jer se ne nalaze na slici. Svih šest predmeta sa slike uspješno je pronašao 77.4 % djece i proglasilo se uspješnim u zadatku, dok se 10.8 % djece proglasilo neuspješnim na zadatku iako je pronašao sve tražene predmete koji se nalaze na slici. Uspješno na zadatku se proglasilo i jedno dijete koje je pronašao samo jedan predmet ponuđen na slici.

U drugom nerješivom zadatku, traženi broj predmeta koji se može naći na ponuđenoj slici iznosi osam. Također se dva predmeta sa slike ne mogu pronaći jer se ne nalaze na njoj. Svih osam predmeta pronašao je 72 % djece te se proglasilo uspješnim u zadatku. Sve predmete ponuđene na slici pronašao je i 8.6 % djece, no oni su se proglasili neuspješnim u zadatku. Isto

kao i u prvom nerješivom zadatku, jedno dijete je pronašlo samo jedan traženi predmet, ali se proglasilo uspješnim u zadatku.

Većina djece je uspjela pronaći sve tražene predmete sa slike. Djeca koja su pronašla sve predmete tražene na slici, ali su se proglasila neuspješnim u zadatku, vjerojatno nisu smatrala da neki predmeti nisu na slici te su smatrali da ih nisu vidjeli. Oni nisu sigurni u svoje sposobnosti i vještine te vjerojatno traže potvrdu drugih. Kao što Rholes i sur. (1980) navode u svome istraživanju, moguće je kako su djeca doživjela nekoliko većih neuspjeha te uspjeh i neuspjeh u zadacima skrivenih dijelova nisu shvatila ozbiljno.

7. 5. Razina samostalnosti i broj riješenih zadataka

Razinu samostalnosti djece procjenjivali su roditelji. Lista o samostalnosti djece sastojala se od 23 tvrdnje preuzete iz razvojne mape djece do 7 godina (Ivić i sur., 2013). Riješeni zadaci kategorizirali su se u dvije skupine: riješeni rješivi zadaci i riješeni nerješivi zadaci.

7. 5. 1. Razina samostalnosti djece i broj riješenih rješivih zadataka

Nije dobivena povezanost između razine samostalnosti djece i broja riješenih rješivih zadataka.

Prvi rješivi zadatak nije riješilo 94.6 % djece te koeficijent korelacije za razinu samostalnosti i prvi rješivi zadatak iznosi .09. Drugi rješivi zadatak nije riješilo 62.5 % te koeficijent korelacije za razinu samostalnosti i drugi rješivi zadatak iznosi -.05.

S obzirom da su razinu samostalnosti djece procjenjivali roditelji, moguće je kako su u nekim tvrdnjama podcijenili, ali i precijenili svoju djecu te iz tog razloga broj riješenih rješivih zadataka nije povezan sa razinom samostalnosti.

Sama istraživanja o povezanosti razine samostalnosti djece vrtićke dobi i zadataka skrivenih predmeta nisu pronađena.

7. 5 .2. Razina samostalnosti djece i broj rješениh nerješivih zadataka

Nije dobivena povezanost između razine samostalnosti djece i broja rješениh nerješivih zadataka.

Prvi nerješivi zadatak nije riješilo 58.1 % djece. Povezanost između samostalnosti i broja rješениh zadataka nije statistički značajna te koeficijent korelacije za razinu samostalnosti i prvi nerješivi zadatak iznosi .03. Nasuprot tome, drugi nerješivi zadatak riješilo je 75.3 % djece te nije dobivena značajna povezanost samostalnosti i drugog nerješivog zadatka.

7. 6. Razina samostalnosti i anksiozno – depresivni simptomi

Anksiozno – depresivne simptome djece također su procjenjivali roditelji skalom za procjenu ponašanja djece predškolske dobi koja se sastoji od osam tvrdnji. Od roditelja se tražilo da odgovore u kojoj mjeri svaka tvrdnja opisuje djetetovo ponašanja (netočno, djelomično/ponekad točno, potpuno/često točno).

Rezultati istraživanja pokazuju negativnu korelaciju ($r = - .33$, $p < .01$) razine samostalnosti i anksiozno – depresivnim simptomima djece. Što su djeca manje samostalnija, to pokazuju više anksioznosti i obrnuto. Nadalje, nije dobivena značajna povezanost između razine samostalnosti djece te spola djece. Također, nije dobivena razlika u anksiozno – depresivnim simptomima i spolu djece.

Dobiveni rezultati mogu se pripisati djetetovim osjećajem neugode, napetosti (Vulić – Prtorić, 1999) i nesigurnosti u sebe (Buljan Flander i Karlović, 2004) kada ne može samostalno funkcionirati. Kada je dijete potaknuto na samostalno djelovanje (Bašić, 2011) ne živi u svijetu „što ako“ (Kazanjan i Choi, 2014) već je sigurno u sebe i svoje mogućnosti te se osjeća spremno suočiti se sa novim izazovima.

7. 7. Ograničenja istraživanja

S obzirom da su roditelji morali dati suglasnost za sudjelovanje njihova djeteta u istraživanju, neka djeca su odmah isključena iz istraživanja. Odnosno, uzorak istraživanja je uključivao samo zainteresirane roditelje i njihovu djecu. Stoga je uzorak prigodan.

Kako su roditelji samostalno popunjavali liste, moguće je da su neka pitanja bila nejasna te se u tom trenutku nejasnoće nisu mogle otkloniti. Također, moguća je subjektivnost roditelja pri procjeni svoje djece. Roditelji su mogli precijeniti ili podcijeniti ponašanja i sposobnosti svoje djece.

Djeca koja su sudjelovala u istraživanju bila su u dobi od 5 do 7 godina, no važno je naglasiti da je mali broj djece imao ili 5 ili 7 godina te je većina djece bila u dobi od 6 godina. Takav mali raspon u dobi djece vjerojatno je pridonio malim razlikama između vrsta atribucija, točnosti zadataka i samostalnosti djece.

8. Zaključak

Atribucije uspjeha djece u dobi od 5 do 7 godina te njezine povezanosti sa samostalnošću djece je rijetko istraživana tema u Hrvatskoj, ali i u svijetu. Odrasle osobe koji rade te su u kontaktu sa djecom primjećuju atribucije koje djeca primjenjuju u opisu svog ponašanja na određenu situaciju ili zadatak.

U istraživanju su se ispitivale atribucije uspjeha, razina samostalnosti te anksioznost i depresivnost djece u dobi od 5 do 7 godina. Najčešće korištena atribucija koju djeca koriste pri objašnjavanju uspjeha na rješivim i nerješivim zadacima je atribucija lakoće zadatka. Prvi rješivi zadatak nije riješilo 94.6 % djece, dok drugi rješivi zadatak nije riješilo 62.5 % djece. Prvi nerješivi zadatak nije riješilo 58.1 % djece, dok je drugi nerješivi zadatak riješilo 75.3 % djece. Nadalje, većina djece netočno procjenjuje svoj uradak na zadacima. Analizom podataka dobivena je negativna korelacija između razine samostalnosti djece i anksioznosti. Nije dobivena statistički značajna povezanost između razine samostalnosti djece i broja riješenih zadataka.

9. Literatura

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. i Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49 – 74. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry. doi:10.4236/ce.2010.13027

Ames, C. i Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. doi:10.1037/0022-0663.80.3.260

Arnold, N. G. (1997). *Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students*. Preuzeto s <http://www.ldonline.org/article/6154/> (11.7.2019.)

Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju:kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27 – 44.

Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 205 – 216.

Belavić, I. (2006). *Povezanost perfekcionizma, anksioznosti i depresivnosti kod djece* Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Beroš, I. (2015). *Naučena bespomoćnost i obrazovanje*. Neobjavljeni seminarski rad). Mostar: Odsjek za pedagogiju Fakulteta prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru.

Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D. A., Kaufman, J., Dahl, R. E., Perel, J. i Nelson, B. (1996). Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years: Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1427 – 1439. doi:10.1097/00004583-199611000-00011

Boričević Maršanić, V., Zečević, I., Ercegović, N., Paradžik, L.J. i Grgić, V. (2016). Sva lica dječje depresije – heterogenost kliničke slike depresije u djece i adolescenata. *Paediatrica Croatica*, 60(1), 119 – 125.

Bowlby, J. (1956). The effects of mother-child separation: a follow-up study. *The British journal of medicinal psychology*, 29(3/4), 211 – 247. doi:10.1111/j.2044-8341.1956.tb00915.x

Buljan Flander, G. i Karlović, A. (2004). *Odgajam li dobro svoje dijete?*. Zagreb: Marko M. usluge.

Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. i Angold, A. (2003). Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence. *Archives of general psychiatry*, 60(8), 837 – 844. doi:10.1001/archpsyc.60.8.837

Craske, M. L. (1988). Learned helplessness, self worth motivation and attribution retraining for primary school children. *British journal of educational psychology*, 58(2), 152-164.

Darnon, C., Butera, F. i Harackiewicz, M. J. (2007). Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals. *Motivation and Emotion*, 31(1), 61 – 70. doi:10.1007/s11031-006-9049-2

Deaux, K. i Lewis, L. L. (1984). The structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender labels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 991 – 1004. doi:10.1037/0022-3514.46.5.991

Deemer, A. S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90. doi:10.1080/0013188042000178836

Diener, C. I. i Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451 – 462. doi: 10.1037/0022-3514.36.5.451

Doise, W. (2008). Objects of study, objectivity and objectivation in attribution research. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 501 – 504. doi:10.1007/BF03172756

Dukić, D. (2017). *Motivacija i demotivacija pri učenju*. Neobjavljeni završni rad. Pula: Odjel za interdisciplinarne, talijanske i kulturološke studije Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. i Enna, B. (1978). Sex Differences in Learned Helplessness: II. The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom and III. An Experimental Analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268 – 276. doi:10.1037/0012-1649.14.3.268

Elezović, E. (2018). *Internalizirani poremećaji kod djece i adolescenata*. Neobjavljeni završni rad. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Forsyth, D. R., i McMillan, J. H. (1981). Attributions, affect, and expectations: A test of Weiner's three-dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 393 – 403. doi:10.1037/0022-0663.73.3.393

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. i Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449 – 468. doi:10.1007/BF01172967

Golubović, V. (2001). *Automatske misli pri učenju, uspješnost studiranja i lokus kontrole*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Grejza, D. (2017). *Temeljna načela Montessori pedagogije u školskoj praksi*. Neobjavljeni diplomski rad. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Gugić, K. (2015). *Suočavanje sa stresom, anksioznost i psihosomatski simptomi kod adolescenata*. Neobjavljeni diplomski rad. Osijek: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Osijeku.

Hajnić, H. (2002). *Percepcija problema, sustav vrijednosti i atribucije uspjeha adolescenata s područja različito zahvaćenih ratom*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Hautzinger, M. (2002). *Depresija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
doi:10.1037/10628-000

Hewstone, M. (1998). *Causal Attribution: From Cognitive Processes to Collective Beliefs*. Oxford: Basil Blackwell.

Hiroto, D. S. i Seligman, M. E. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality & Social Psychology*, 31(2), 311 – 327. doi:10.1037/h0076270

Ivić, I., Novak, J., Atanacković, N. i Ašković, M. (2013). *Razvojna mapa: Pregled osnovnih prekretnica u mentalnom razvoju djece od rođenja do 6-7 godina*. Zagreb: Prosvjeta.

Jembri, L. (2017). *Depresija kod djece i mladih*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

Jones, E. E. i Davis, K. E. (1965). From Acts To Dispositions The Attribution Process In Person Perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 219 – 266.
doi:10.1016/S0065-2601(08)60107-0

Jurić, D. (2004). *Neke strategije samoregulirajuće motivacije kao prediktor akademske prokrastinacije u školskom kontekstu*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Studij psihologije Hrvatskih studija u Zagrebu.

Jurković, M. (2016). *Atribucije uspjeha i neuspjeha studenata sportaša*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kamenov, Ž. (1991). *Neke determinante atribucija uspjeha i neuspjeha srednjoškolaca*. Neobjavljen magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kazanjian, C. i Choi, S. (2014). Ecology for healing and growing in a displaced world: nondirective group encounters for displaced youth. *Journal of Global Responsibility*, 5(2), 258 – 268. doi:10.1108/JGR-04-2014-0017

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192 – 238.

Kelley, H. H. i Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457 – 501. doi:10.1146/annurev.ps.31.020180.002325

Kun, A. i Weiner, B. (1973). Necessary versus sufficient causal schemata for success and failure. *Journal of Research in Personality*, 7(3), 197 – 207. doi:10.1016/0092-6566(73)90036-6

Kurtović, A. (2012). Relationship between Attributions for Success and Failure and Self-esteem, Hopelessness and Depression in Secondary School Students. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 771 – 797.

Lacković Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lugomer, G. (1988). *Dječje kauzalne atribucije školskog uspjeha i neuspjeha*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 411 – 421. doi:10.1080/13562510802169681

Maleš, D., Milanović, M. i Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava : odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Manusov, V. i Spitzberg, B. (2008). Attribution theory. U Baxter, L. A. i Braithewaite, D. O. (ur.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (str.37 – 49) Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. doi:10.4135/9781483329529.n3

Midgley, C., Kaplan, A. i Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77 – 86. doi:10.1037//0022-0663.93.1.77

Miko, I. (2015). *Etiologija depresije*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mikulić, V. (2015). *Atribucije*. Neobjavljeni završni rad. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Miller, W. R. i Seligman, M. E. P. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*, 84(3), 228 – 238. doi:10.1037/h0076720

Nolen – Hoeksema, S., Girgus, J. S. i Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: a longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of personality and social psychology*, 51(2), 435 – 442. doi:10.1037/0022-3514.51.2.435

Pavičić Takač, V. i Varga, R. (2011). Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(26), 39 – 48.

Pavlin – Bernardić, N. (2003). *Ispitivanje utjecaja informacije o spolnoj orijentaciji aktera na objašnjavanje uspjeha/neuspjeha ovisno o vrsti zadatka*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Perry, R. P., Stupnisky, R. H., Daniels, L. M. i Haynes, T. L. (2008). Attributional (explanatory) thinking about failure in new achievement settings. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 459 – 475. doi:10.1007/BF03172753

Poljak, M. i Begić, D. (2016). Anksiozni poremećaji u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 44(4), 310 – 329.

Reyna, C. (2008). Ian is intelligent but Leshawn is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 439 – 458.

Rholes, W. S., Blackwell, J., Jordan, C. i Walters, C. (1980). A developmental study of learned helplessness. *Developmental Psychology*, 16(6), 616 – 624. doi:10.1037/0012-1649.16.6.616

Ross, M. i Fletcher, G. J. O. (1985) *Attribution and Social Perception*. New York: Random House.

Rožmarić, Lj. (2016). *Strah i anksioznost kod djece predškolske dobi*. Neobjavljeni završni rad. Zagreb: Odsjek za odgojiteljski studij Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

Ryckman, D. B i Peckham, P. (2015). Gender Differences in Attributions for Success and Failure Situations Across Subject Areas. *The Journal of Educational Research*, 81(2), 120 – 125. doi:10.1080/00220671.1987.10885808

Seligman, M. E. i Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1 – 9. doi:10.4236/psych.2015.67087

Seligman, M. E. i Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. *Journal of Comparative & Physiological Psychology*, 88(2), 534 – 541. doi:10.1037/h0076430

Sorić, I. i Vulić – Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskoga ponašanja , školska samoeфикаsnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(4/5), 773 – 797.

Spence, J. T., Deaux, K. i Helmreich, R. L. (1985). Sex Roles in Contemporary American Society. U Lindzey, H. i Aronson, E. (ur.), *Handbook of social psychology: Special fields and applications* (str. 149 – 178). New York: Random House.

Starč B., Čudina – Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi : priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Stipek, D. J. (1984). Sex differences in children's attributions for success and failure on math and spelling tests. *Sex Roles*, 11(11/12), 969 – 981.

Šejtanić, S. (2010). Motivacija kao pedagoška dimenzija stila rada nastavnika i njena povezanost sa školskim uspjehom. *Naša škola*, 1(2), 227-234.

Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, A. S. (1997). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.

Vidović, B. (2015). Logopedijski pristup depresiji. *Crkva u svijetu*, 51(1), 78 – 97.

Vitiello, B. M. D. (2009). Treatment of adolescent depression: what we have come to know. *Depression and Anxiety*, 26, 393 – 395.

Vrbešić, S. (2007). *Atribucije školskog uspjeha i neuspjeha s obzirom na rod i strah od ispitivanja*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Vulić – Prtorić, A. (1999). Somatski simptomi anksioznosti kod djece. *Radovi Filozofskog Fakulteta u Zadru*, 38(15), 79 – 96.

Vulić – Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 5(2), 271 – 293.

Vulić – Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada slap.

Živčić-Bećirević, I. i Smojver-Ažić, S. (2002). Zastupljenost problema u ponašanju djece predškolske dobi prema procjeni odgajatelja i roditelja. Rad prezentiran na Danima psihologije u Zadru.

Živković, D. (2017). *Razlike u atribucijama akademskog uspjeha i neuspjeha u teorijskim i praktičnim kolegijima i lokus kontrole studenata sportaša*. Neobjavljeni diplomski rad. Osijek: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Osijeku.

Williams, M., Burden R., Poulet, G. i Maun, I. (2004). Learners' perception of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30, 19 – 29. doi:10.1080/09571730485200191

Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203 – 215. doi:10.3102/00346543042002203

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: General Learning Press.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement, Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548 – 573.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1992). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46(9), 921 – 930. doi:10.1037/0003-066X.46.9.921

Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28 – 36. doi:10.1080/00461520903433596

Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. i Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press. doi:10.4236/psych.2012.312A179

Weiner, B., Nierenberg, R. i Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52 – 68. doi:10.1111/j.1467-6494.1976.tb00583.x

Weiner, B., Russell, D. i Lerman, D. (1979). The Cognition-Emotion Process in Achievement-Related Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211 – 1220. doi:10.1037/0022-3514.37.7.1211